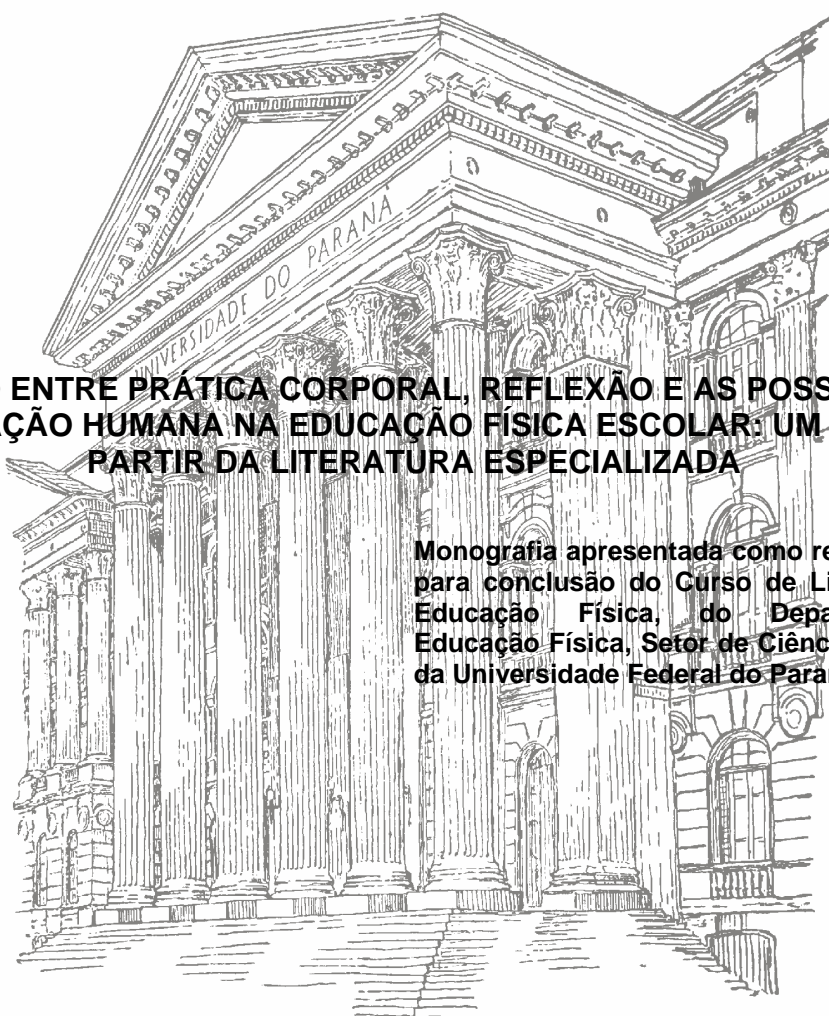


LEANDRO DE OLIVEIRA BELGROWICZ

**A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA CORPORAL, REFLEXÃO E AS POSSIBILIDADES
DE FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO A
PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.



CURITIBA

2006

LEANDRO DE OLIVEIRA BELGROWICZ

**A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA CORPORAL, REFLEXÃO E AS POSSIBILIDADES
DE FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO A
PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA**

**Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.**

MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA

*Dedico este trabalho
aos alunos que já tive
e aos outros que ainda terei*

AGRADECIMENTOS

Conheci o professor Marcus (Marcus Aurelio Taborda de Oliveira) no dia em que se tornou meu orientador de monografia. Sua presteza e sabedoria foram fundamentais não só para construir este trabalho, mas, principalmente, para a minha formação. Muito obrigado!

Viver ao meu lado cada momento deste trabalho resume a magnitude da colaboração da Lu (Luziana Cardoso Costa). Sem a sua presença a cada dia, seja incentivando ou sendo incentivada, certamente este trabalho não alcançaria o final ao qual chegou. Muito obrigado!

Após rodar por anos algumas faculdades (UNICENP e Dom Bosco), ao chegar à Federal (Universidade Federal do Paraná) confesso que me senti perdido, no entanto, algumas pessoas (professores, colegas e funcionários) tornaram esta estadia muito valiosa. Muito obrigado!

O empenho fraternal através da leitura e dos comentários sobre este trabalho realizados pela Pri (Priscila Fernandes) foi determinante para que eu conseguisse escrever algo pertinente. Muito obrigado!

Mesmo agüentando uma boa dose de mau humor e a repetida ausência em certos momentos, minha família e meus amigos me motivaram de alguma forma a efetivar este trabalho. Muito obrigado!

“Não o fiz porque não me agrada ceder à pusilanimidade; começa-se por ceder nas palavras e se acaba cedendo nas coisas [...] quem sabe esperar não tem necessidade de fazer concessões”

Sigmund Freud em Psicologia das Massas e Análise do Eu

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO	01
JUSTIFICATIVA	01
PROBLEMA	06
OBJETIVOS	08
Objetivo Geral	08
Objetivos Específicos	08
METODOLOGIA.....	09
1. FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	11
2. CONCEPÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	25
3. POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA	35
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	43
REFERÊNCIAS.....	44

RESUMO

A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA CORPORAL, REFLEXÃO E AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA LITERATURA ESPECIALIZADA

Um debate observado na vida acadêmica em torno da necessidade de reflexão para efetivar as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física escolar foi a fagulha para determinar a problemática tratada neste estudo. A qual está centrada no intuito de compreender sobre uma relação possível de se estabelecer entre a prática corporal, a reflexão e as possibilidades de formação humana. Para tanto, o embasamento teórico para discutir sobre o conceito de formação humana ancora-se nos estudos de Theodor Adorno. Ao considerar que o debate vislumbrado na minha experiência acadêmica pauta-se numa maneira objetiva de associar a reflexão à prática corporal, desconsiderando que tais elementos são praticamente inseparáveis, devido à atividade reflexiva ser inerente à práxis humana, penso que o propósito plausível da Educação Física escolar, ou seja, a formação humana, não é contemplada claramente. Isto aponta para uma necessidade de discutir sobre como a formação humana está sendo tratada por algumas concepções teórico-metodológicas de ensino. Entretanto, é preciso deixar registrado que não estou me propondo a discutir quais são os conteúdos, objetivos, ou métodos “autênticos” da Educação Física escolar, nem se uma perspectiva é melhor ou pior que outra. Considero este tipo de argumentação um empobrecimento para a produção teórica voltada para educação escolar. Sendo assim, a questão a ser enfrentada aqui é a de propor elementos para que seja repensada constantemente a práxis do professor de Educação Física na escola. Contudo, é preciso que as diferentes pessoas envolvidas na educação escolar tomem consciência de que não estamos mantendo relações efetivamente humanas.

Palavras chaves: **Educação Física escolar; formação humana; auto-reflexão.**

INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVA

O interesse pelo objeto de pesquisa deste estudo surgiu ao longo de alguns momentos da minha vida acadêmica, entre eles estão os debates promovidos em sala de aula, as palavras de palestrantes em congressos científicos, as conversas entre os acadêmicos e os comentários de professores universitários sobre as intervenções acadêmicas nas escolas. Nestes momentos acompanhei uma intensa discussão acerca do ensino da Educação Física escolar. Dentre as questões discutidas uma repetidamente esteve na pauta e, portanto, me chamou maior atenção. Esta alertava que a prática corporal no âmbito da Educação Física escolar não deveria ser contemplada somente pelo prisma da realização de movimento corporal, mas também, por concomitante atividade reflexiva. A meu ver, isto caracteriza a existência de uma preocupação corrente – mesmo que seja apenas entre alguns dos profissionais e acadêmicos com os quais mantive contato na universidade – de imprimir sentido/significado à prática corporal mediante reflexão. Nesta idéia apresentada, para que a prática corporal não seja apenas uma mera execução física existe uma exigência de atividade reflexiva como tentativa de garantir um efetivo dimensionamento da Educação Física na escola. Mas, a maneira objetiva – pensar sobre um determinado movimento como se ele fosse exterior ao indivíduo – pela qual se apresenta a necessidade de reflexão sobre a prática corporal, vislumbrada na minha experiência acadêmica, parece não contemplar plenamente o que acredito ser um propósito plausível da Educação Física escolar, uma possibilidade na formação humana.

Faço este apontamento por considerar que a ligação entre prática corporal e reflexão é praticamente inseparável, devido à atividade reflexiva ser inerente à práxis humana. Portanto, a prática corporal constitui um excelente instrumento para que a Educação Física escolar proporcione aos seus alunos uma auto-reflexão. É na medida em que os alunos repensam as suas práticas corporais que estão sendo dados os primeiros passos em direção as possibilidades de formação humana. Cabe destacar que apesar de apontar um debate observado no cotidiano, sobre uma

possível posição existente no campo metodológico, minha pretensão inicial se reduz a discutir sobre as possibilidades de formação humana na Educação Física escolar a partir de algumas das considerações teórico-metodológicas expressas na literatura especializada.

Penso que a discussão sobre o sentido da prática corporal ser obtido através de reflexão, ao menos em parte, provém de uma vontade de romper com a representação na qual a Educação Física escolar não passa de mera exercitação física. Conforme Souza Júnior (1999, p. 19), configura-se na sociedade um entendimento de Educação Física que a caracteriza como sendo uma mera atividade prática, relegada a algo sem importância no interior da escola, lhe restando a função de mera executora de tarefas físicas. Acredito que foi na tentativa de interromper com este entendimento, no qual se tornaria uma prática informal, perdendo o seu papel “formativo”, que se passou a defender a atividade reflexiva como efetivação da prática pedagógica da Educação Física na escola. Porém, esta função imputada à reflexão de qualificar a prática corporal como própria da Educação Física escolar talvez não seja sua responsabilidade. A reflexão tida como um simples pensar sobre os movimentos corporais (correr, saltar, arremessar, driblar, etc.) que são realizados durante as aulas, deixa de contemplar todo o potencial contido na auto-reflexão. Faço tal consideração por compreender que a auto-reflexão é um elemento fundamental, uma condição para o processo de formação humana.

Durante as oportunidades de estágio supervisionado como acadêmico, observei uma organização vigente da aula de Educação Física na escola que também me auxiliou a pensar no objeto de pesquisa que estou me propondo a estudar. Em algumas destas observações as atividades práticas propostas pelos professores, e também por nós, enquanto estagiários, pareciam vinculadas basicamente a três possibilidades de ensino: a primeira, um ensino que seja pelo movimento corporal; a segunda, um ensino do próprio movimento corporal; e a terceira, um ensino que privilegia os dois modelos das possibilidades anteriores. Para ilustrar minha observação, apresento uma aula que tem como conteúdo os fundamentos do voleibol, manchete e saque. Quando os objetivos são: realizar os fundamentos com maestria e aplicar os mesmos durante um jogo, não vejo outra possibilidade que não seja a de um ensino do próprio movimento corporal. Nesta

mesma aula, com o mesmo conteúdo, pode haver um deslocamento do objetivo, centrado na cooperação durante o treinamento dos fundamentos. Neste modelo, vejo uma possibilidade de ensino através do movimento corporal. Entretanto, de uma forma ou de outra, a ênfase permanece no movimento corporal. Fato que demonstra uma limitação nas possibilidades de experiência e, também, aponta para uma visão unidimensional do aluno, ou seja, o indivíduo fica reduzido a uma dimensão especialmente motora.

O indivíduo deve ser tratado como tal para que as possibilidades de formação humana se mantenham vivas. Levar em consideração na prática pedagógica somente uma das dimensões que o compõem é negá-lo como indivíduo. Esta redução indica de imediato uma impossibilidade da Educação Física escolar estar atrelada a um projeto de formação humana, caracterizando-se como meio de semiformação ou pseudoformação¹. Para evitar desentendimentos, reforço que apesar de anunciar uma preocupação metodológica, prender-me-ei à discussão sobre as possibilidades formativas diante de algumas das concepções de ensino da Educação Física escolar expressas na literatura.

Na produção teórica voltada para o ensino da Educação Física escolar com a qual mantive contato, em contradição ao mero fazer destituído de reflexão também fica evidente, como na minha experiência acadêmica, que os movimentos corporais precisam privilegiar alguma coisa a mais do que a simples execução mecânica. Porém, no meu entendimento, esta produção não chega a manifestar uma preocupação efetiva com a formação humana, principalmente por permanecer restrita à dimensão motora. Pensar em formação humana é pensar o indivíduo como ser humano e, para este ser realmente humano, não poderia ser dividido em partes ou dimensões. Mesmo que a divisão se faça com o intuito de entender o indivíduo, jamais conseguiremos “juntar” novamente as suas partes. As conexões que se estabelecem entre as dimensões humanas são tão complexas que a sua reorganização certamente não alcançaria a forma original.

¹ Estes dois termos, semiformação e pseudoformação, são as traduções do conceito de *habbildung* que estou utilizando em conformidade com parte da produção teórica de Theodor Wiesengrund Adorno. A utilização de dois termos acontece inicialmente para caracterizar que existe uma distinção na tradução deles do alemão para o português e para o espanhol, respectivamente. Ao longo deste estudo faço a opção de utilizar somente o termo pseudoformação por acreditar que este é o conceito que se contrapõe ao de *bildung* (tradução de formação), apesar de manter nas citações o termo utilizado por cada um dos autores.

Para tornar compreensível meu comentário aponto um exemplo encontrado em parte da produção teórica estudada, a qual se materializou como o próprio movimento de crítica à Educação Física pautada na repetição de movimentos corporais, mas que permanece calcada nos mesmos princípios que teimam em questionar. Trata-se da perspectiva para a qual, conforme Castellani Filho (1998) citado por Souza Júnior (1999, p. 154), mesmo referindo-se a formação profissional, as práticas corporais não devem estar associadas ao rendimento esportivo, e sim, a uma percepção da técnica como conhecimento historicamente produzido, e o movimento humano ali presente para além de puro ato motor. No entanto, apesar de demonstrar uma tentativa de romper com o paradigma esportivo, a preocupação da perspectiva supracitada, a meu ver, permanece centrada na dimensão motriz. A preocupação com a técnica desconsidera que, apesar dos inúmeros benefícios que ela apresenta para a sociedade, esta pode ser também uma instrumentalização do saber, logo, não permite durante sua mera reprodução uma possibilidade de auto-reflexão, pois o seu uso como meio já consignado não deixa outra chance senão a sua repetição. Portanto, a utilização da técnica não pode ser dada como algo benéfico sempre, sua mera reprodução é prova do distanciamento com a apropriação que o indivíduo possa fazer. Tal apontamento é válido tanto para uma análise das questões sociais que pertencem ao micro como também do macro. Principalmente, por ser considerada sob um ponto de vista sócio-histórico, não deveríamos estar constantemente repensando no emprego da técnica que demandou as atrocidades que ocorreram no passado, e que ainda hoje continuam sendo nossos meios para solucionar certos problemas da “vida”? A criação dos tanques de guerra e sua utilização ao longo do tempo podem servir de exemplo para o pensamento de seus próprios efeitos. Nesta medida, creio que a técnica se apresentaria como possibilidade de auto-reflexão ao indivíduo.

O ensino da Educação Física escolar centrado na dimensão motora e que, portanto, não considera o indivíduo em toda sua plenitude, deixa escapar alguns momentos oportunos que considerariam a existência humana durante a realização das práticas corporais. Os momentos que poderiam ser tomados como passíveis de formação humana, para se discutir sobre violência e sexualidade, por exemplo, acabam sendo deixados de lado, pois o que interessa naquele momento é a ação motora. É claro que não estou clamando pelo esquecimento das atividades motoras,

atento somente para o seu uso exclusivo. Pois, as questões referentes ao pensamento sobre o que está acontecendo no momento da prática corporal, e ainda mais importante, o que acontece na sociedade, acabam não sendo destacadas como fundamentais para um processo de formação humana. Quando discuto sobre este recorte desmedido da dimensão motora do indivíduo, o faço em parte, por concordar que pensar em formação humana implica considerar a advertência de Taborda de Oliveira (2003, p. 156): “[...] sempre considerei essa ênfase sobre a motricidade um reducionismo canhestro, por entender que o indivíduo que se move o faz, deveria ser óbvio, corporalmente”. Neste sentido, alerto que o mesmo indivíduo que se move, concomitantemente, também pensa, tem sentimentos, vive em sociedade, ou seja, carece de uma educação escolar que atenda suas diferentes necessidades. Penso que os professores de Educação Física escolar, preocupados com as possibilidades de formação humana, não poderiam mais negar a presença e a necessidade de incorporar ao ensino de suas aulas todas as dimensões que possam constituir um indivíduo. Portanto, os aspectos pertinentes à dimensão social, histórica, afetiva, e outras que se possam classificar, deveriam ser englobados em uma única concepção de indivíduo, na qual estariam os valores morais que seriam construídos pelo aluno para a sua vida em sociedade. Neste sentido, declino da hipótese de uma reflexão restrita ao movimento corporal e me aproximo da idéia de uma auto-reflexão que vislumbra as possibilidades de formação humana.

Como venho fazendo inúmeras ponderações acerca do fenômeno da formação humana, por mais que seja instigante a vontade de conceituá-la, de certa forma, penso que não seria oportuno fazê-lo. O risco de sucumbir a uma falsa impressão sobre a amplitude do conceito descrito com brevidade poderia acabar com a chance de demonstrar o quanto é complexo o processo eminente de formação humana e todo o potencial de emancipação nele contido. Contudo, vejo a discussão do referido conceito como forma de enfrentamento para este estudo. Sendo assim, estou entendendo formação humana como uma possibilidade histórica de humanização das relações entre os homens, um processo fomentado por um conjunto de diversificadas experiências que mediadas pela auto-reflexão possibilitaria aos indivíduos as condições para desenvolver sua autonomia e senso de coletividade. As experiências formativas são aquelas que contribuem para que o indivíduo desenvolva o discernimento entre aquilo que lhe convém ou não enquanto

membro de uma sociedade. A condição para chegar a tal consenso é questionar-se diante das coisas que nos são apresentadas como patrimônio cultural. Somente quando o indivíduo por si próprio conseguir fazer suas escolhas dentre o que a cultura lhe apresentar é que estará caminhando na direção de ser um sujeito emancipado. Entretanto, é preciso ter em mente que, de acordo com Eagleton (2005, p. 143),

nós não nascemos como seres culturais, nem como seres naturais auto-suficientes, mas como criaturas cuja natureza física indefesa é tal que a cultura é uma necessidade se for para que sobrevivamos. A cultura é o “suplemento” que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos.

Cabe destacar, que minha reflexão acerca da formação humana está baseada na produção teórica que será discutida ao longo deste estudo. Inicialmente, sintetizo, *grosso modo*, o conceito de formação humana que, conforme Adorno (1995, p. 116-117), é o processo de desbarbarização da humanidade, visto que a sociedade gera por si mesma a terrível sombra sobre a nossa existência, a barbárie. Penso que a realidade quando analisada sem o véu da falsa felicidade é algo que apavora. Acredito que estamos vivendo uma situação “suavemente” aterrorizante, apesar de que alguns possam achar o contrário. Partindo do pressuposto que esta sociedade não promove nenhuma condição de vida satisfatória para a maioria das pessoas, precisamos pensar em uma outra sociedade. Se acreditarmos que a semiformação ou a pseudoformação foi o processo que nos trouxe até aqui, a formação humana é uma possibilidade para aquela outra sociedade. Nesta outra direção é preciso que nos reconheçamos como indivíduos, que estabeleçamos relações efetivamente humanas. E para tal, faz-se necessária a crítica radical ao modelo que estamos vivendo. Pois, se for verdade que geramos a nossa própria desgraça, é preciso repensar constantemente sobre ela, a barbárie.

PROBLEMA

Se, pelo menos para parte da sociedade, a Educação Física escolar encontra-se associada a uma idéia de ensino do movimento corporal, a confirmação

desta representação por alguns professores durante sua prática pedagógica é algo contrário ao empreendimento de qualquer possibilidade formativa. É ainda mais preocupante, quando novos professores passam a limitar sua prática pedagógica somente sobre o ensino dos movimentos corporais, pois, nesta medida, as raízes de uma idéia unidimensional da Educação Física escolar estão se alastrando. Limitar a promoção de experiências concretas através de uma visão unidimensional de indivíduo significa o rompimento com as possibilidades formativas. É como se o ensino da Educação Física escolar fosse somente sobre a maneira de se fazer exercícios físicos ou de realizar fundamentos esportivos, como se o indivíduo fosse somente de músculos e ossos ou sistemas orgânicos.

Quando o professor trabalha sob um enfoque unidimensional, a própria opção de ensino acaba gerando um problema referente à prática pedagógica reducionista. Como durante a realização dos movimentos corporais somente uma dimensão está sendo atendida, cria-se uma necessidade de complementação para as outras dimensões não atendidas pelo movimento corporal. Assim, o ensino centrado no movimento corporal parece não dar conta de alguns dos objetivos que lhe são atribuídos pelos professores observados durante meu estágio supervisionado, como por exemplo, cooperação e solidariedade. Ou seja, aqueles que apontariam para formação humana. Desta forma, surge a necessidade de complementação da prática corporal com atividade reflexiva como resolução do problema da prática em função da dimensão motora, e ainda, para que a prática não seja considerada apenas como mera atividade, ou seja, prática pela prática.

Parto da premissa de que está posto no discurso teórico-metodológico voltado para a Educação Física escolar uma necessidade de reflexão sobre a prática corporal. Resta problematizar: a reflexão não é imanente à prática corporal? Onde desemboca uma reflexão sobre o movimento corporal? A reflexão sobre as práticas corporais é um elemento fundamental da formação humana?

Ao refletir sobre estas questões foi que acabei determinando a problemática norteadora deste trabalho acadêmico, a qual está centrada no anseio de compreender sobre uma relação possível de se estabelecer entre a prática corporal, a reflexão e as possibilidades de formação humana na Educação Física escolar.

Neste sentido, outras questões demonstram-se pertinentes, tais como: se a aula de Educação Física não pode ser apenas uma prática corporal destituída de

sentido/significado, qual é a providência apontada nas proposições teóricas? Quais seriam as estratégias metodológicas destacadas nas concepções de ensino que quando utilizadas pelo professor conduziriam o aluno a refletir sobre a prática corporal? Ou ainda, será que existe realmente a necessidade de refletir sobre as práticas corporais?

Cabe destacar que a minha intenção é de confrontar essas questões com parte das concepções teórico-metodológicas presentes na bibliografia especializada em Educação Física escolar. Ou seja, a partir de uma revisão de literatura tentar dirimir as dúvidas apresentadas, no sentido de apontar alguns elementos para se repensar as possibilidades no ensino de uma Educação Física que caminha na direção de um projeto escolar voltado para a formação humana dos alunos.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Refletir sobre a relação entre as práticas corporais e as possibilidades de formação humana na Educação Física escolar, a partir de uma análise crítica da literatura especializada da área.

Objetivos Específicos

Discutir sobre o conceito de formação humana a partir da base teórica selecionada.

Discutir sobre as concepções de ensino que apontam possibilidades metodológicas de reflexão sobre a prática corporal.

METODOLOGIA

Conforme anunciado brevemente, este estudo empreenderá uma reflexão sobre a temática proposta a partir de uma revisão de literatura. Neste sentido, minha pretensão é fazer uma breve análise de parte da literatura especializada em Educação Física escolar, tendo como pressuposto para enfrentar a discussão os textos da produção teórica de Theodor Wiesengrund Adorno e de alguns estudiosos brasileiros que se debruçaram sobre o pensamento deste autor. Sendo assim, confirmo a opção por um tipo de pesquisa exclusivamente bibliográfica.

A premissa que configurou esta opção de trabalho foi uma identificação conjunta com o Prof. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (orientador desta monografia) da amplitude de informações que se encontram sobre a problemática escolhida. E ainda, por acreditar que uma pesquisa de campo poderia se tornar superficial na medida em que o trabalho acadêmico de conclusão de curso não dispõe da quantidade de tempo que julgamos necessária para empreender uma pesquisa de revisão bibliográfica, coleta, tratamento e discussão de dados empíricos.

Mesmo tendo feito a opção por fazer uma pesquisa bibliográfica, tenho em mente que uma pesquisa de campo poderia ser a confrontação de todos os fundamentos teóricos que posso encontrar com os dados da realidade. Sendo assim, penso que numa outra oportunidade, como por exemplo, num curso de pós-graduação ou numa experiência como professor escolar, seria o momento ideal para fazer tal confrontação.

Para empreender esta pesquisa realizei uma coleta de diversos trabalhos reconhecidos como concepções de ensino voltadas para Educação Física escolar. Quando de posse dos trabalhos efetuei uma leitura inicial para identificar quais se aproximavam do meu problema de pesquisa. Os trabalhos selecionados passaram por uma nova leitura sistemática que deu origem a um conjunto de anotações sobre seus aspectos mais pertinentes em relação a minha pesquisa.

O critério utilizado para selecionar as produções teóricas para análise foi concebido a partir da identificação de orientações metodológicas referenciando a formação humana ou seus elementos norteadores, como auto-reflexão, autonomia e emancipação. O contato com estas produções surgiu durante a vida acadêmica e,

também, durante esta pesquisa. Destaco que não é meu intento fazer um mapeamento que consiga abranger a maioria dos estudos publicados. Discutir sobre alguns estudos em específico é o que desejo por enquanto. Também não é meu anseio esmiuçar por completo as produções que selecionei, faço apenas algumas ponderações a respeito do tratamento dado às questões que podem ser entendidas como pertinentes a uma idéia de formação humana.

Dentre as concepções de ensino identificadas estão: “Metodologia do Ensino da Educação Física” do Coletivo de Autores, “Educação como Prática Corporal” de João Batista Freire e Alcides José Scaglia, “Educação Física e Aprendizagem Social” de Valter Bracht e “Educação Física: ensino e mudanças” de Elenor Kunz.

É preciso deixar registrado que não estou me propondo a discutir quais são os conteúdos, objetivos, ou métodos “autênticos” da Educação Física escolar, nem se uma perspectiva é melhor ou pior que outra. Considero este tipo de argumentação um empobrecimento para a produção teórica voltada para educação escolar. Sendo assim, reforço que as concepções teórico-metodológicas de ensino são produções que auxiliam na auto-reflexão pedagógica, tanto do professor, do acadêmico, como do pesquisador. É esta atividade que desempenho frente às concepções, todavia, a faço através da possibilidade de discussão associada ao conceito de formação humana.

A apresentação deste estudo é feita em três capítulos de reflexão a partir da pesquisa das bases e fontes teóricas. A discussão estaria disposta da seguinte forma: primeiro, o conceito de formação humana e a sua relação com a educação escolar; segundo, a relação entre as concepções de ensino da Educação Física escolar e o conceito de formação humana, e por fim, as possibilidades de ensino na Educação Física escolar numa proposta de formação humana, tendo as práticas corporais como eixo central.

1. FORMAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como eu poderia comentar acerca do fenômeno da formação humana se ela me parece ter sido negada ao longo da história? No entanto, ao estabelecer contato com a literatura que serviu de base para as discussões apresentadas neste estudo, comecei a identificar algumas questões pertinentes à formação humana. A partir desta literatura de base foi possível entender que a formação humana requer tanto uma formação cultural quanto uma formação do espírito. Porém, isto não significa que a formação plena possa ser dividida, trata-se apenas de uma caracterização que aponta para uma dupla necessidade, sem perder de vista a compreensão de que as duas constituem uma unidade. Conforme Adorno (1996, p. 389), “a formação [humana] nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Em outras palavras, é na relação que o homem estabelece com a cultura que reside o processo de formação humana. No entanto, como se faz esta relação entre homem e cultura que determina uma apropriação que seja particular? Por exemplo, ao fazermos uma reflexão sobre a escrita, enquanto um patrimônio cultural, poderíamos conceber que somente através de um formato de escrever particular se estaria avançando na formação humana. Entretanto, por mais que o formato da escrita seja diferenciado entre pessoas de diferentes países ou cidades, o ponto chave na apropriação é o uso que se faz da escrita. A sua utilização pode ser feita tanto para uma agregação de conhecimento, como para a desagregação das relações humanas. Sendo assim, para se considerar como efetiva formação do indivíduo, a apropriação da cultura necessita passar constantemente pelo filtro da auto-reflexão em relação as suas determinações sociais.

Neste momento se faz necessário um comentário a respeito da cultura. É importante destacar que tratar exclusivamente da apropriação da cultura como possibilidade de formação humana pode remeter a um entendimento de restrição da condição humana. Como se o ser humano fosse resumido somente àquilo que produz culturalmente.

Para o “culturalismo”², que se junta ao biologismo, economismo, essencialismo etc. como um dos grandes reducionismos contemporâneos, não se pode

² Segundo Eagleton (2005, p. 133), o “culturalismo” é “a doutrina de que tudo nos assuntos humanos é uma questão de cultura”.

absolutamente falar de uma idéia dialética entre Natureza e cultura, já que a Natureza é de qualquer modo cultural (EAGLETON, 2005, p. 133).

Creio que a relação do homem com a cultura se estabelece desde o dia de sua concepção – já na barriga da mãe, o novo ser humano recebe influências criadas pelo homem. Entretanto, o mesmo ser humano que é “bombardeado” pela cultura também acaba por sucumbir às necessidades que lhe são inatas, ou seja, naturais. Assim, a condição humana é mediada por uma dupla interferência, da cultura e da natureza. Esta última, o componente que é inerente ao ser humano, na verdade não entraria no processo de formação humana, pois se ela é própria do sujeito não há necessidade de apropriá-la. Entretanto, quando se faz uma análise da formação do indivíduo, observa-se que suas necessidades inatas, suas pulsões, seus desejos, são constantemente recalcados pelos ditames culturais. Assim, a vontade “natural” do indivíduo é reprimida em função das convenções culturais. Agora, é preciso examinar com cuidado o que é natureza e o que é cultural. Por um lado, para não cair na idéia do “culturalismo” – “se a cultura realmente se estende a tudo, então parece desempenhar o mesmo papel que a natureza, e parece-nos tão natural quanto ela” (EAGLETON, 2005, p. 137). E, por outro, para não cair numa idéia de que tudo é “natural” ou que as vontades são autênticas e que tudo o que sentimos são impulsos.

O contrário da formação humana seria uma adequação ao que está posto como verdade na cultura, o que significa uma continuidade desta como mera repetição. Sendo assim, minha angústia inicial de que a formação humana como possibilidade histórica não foi aproveitada não corresponde a um problema pessoal, pois a sociedade como um todo se encontra imergida numa pseudoformação. Esta se caracteriza como sendo o contrário da formação humana, sua ausência e, principalmente, falsidade. A pseudoformação expressa “um modelo cultural incapaz de levar a cabo a plena formação humana com todo o seu potencial emancipador” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 23). É importante frisar que penso neste conceito de pseudoformação como a ordem vigente na sociedade. Ou seja, uma sociedade marcada pela violência, miséria, exclusão e preconceito, e que alimenta as diferenças sociais entre os que “tudo tem” e os que “nada tem”. Desta forma, reforço o posicionamento de que vivemos uma experiência de pseudoformação, mas

que temos uma possibilidade de emergir e de nos aproximar de uma formação humana.

O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível. A distinção entre consciência verdadeira e falsa, entre interesse real e imediato, ainda tem significado. Mas a própria distinção tem de ser validada. O homem tem de vê-la e passar da consciência falsa para a verdadeira, do interesse imediato para o interesse real. Só poderá fazê-lo se viver com a necessidade de modificar o seu estilo de vida, de negar o positivo, de recusar. É precisamente essa necessidade que a sociedade estabelecida consegue reprimir com a intensidade com que é capaz de “entregar as mercadorias” em escala cada vez maior, usando a conquista científica da natureza para conquistar o homem cientificamente (MARCUSE, 1968, p. 17).

A condição de pseudoformação que perdura na sociedade é materializada na medida em que os homens seguem uma ordem dita “natural”. Isto pode ser verificado no consentimento perante o estado de penúria que é regra para muitas pessoas. É possível perceber a “tristeza” de uma pessoa que dentro do seu carro observa uma criança catando algo do lixo para comer. O fato de “sentir pena” à distância, sem fazer nada, sem ao menos refletir sobre tal situação, visto que uma música suave se iniciou no rádio, é mostra de que, como diz o ditado popular, “infelizmente as coisas são assim”. Ao apresentar esta situação cotidiana nas cidades não estou solicitando as pessoas a entrega de todos os seus bens a quem precisa e que tome o lugar deste ou de outro. Chamo atenção para a continuidade das situações cotidianas, que muitos julgam alarmantes, sem que ao menos paremos para fazer uma reflexão crítica sobre ela. A instauração da consciência coisificada nos homens se revela quando aceitam passivamente o que lhes é dado, ou melhor, imposto. Neste passo, a consciência dos homens pode ser tida como coisa, seja pelo próprio homem ou pelos demais. A resignação diante de um curso determinado para a “vida” em sociedade emana como característica ótima da pseudoformação. Mas porque os homens seguem por este caminho já determinado?

Os homens dão assentimento à cultura de massas porque sabem que aqui aprenderão os hábitos de que precisam na vida monopolizada como passaporte. Este só é válido quando pago com sangue, com a total cessão da vida, com a obediência subalterna face à odiosa imposição. Por isto, e não pela estultificação das massas que os inimigos destas produzem e os amigos lamentam, a cultura de massas é tão irresistível (ADORNO, 1984 citado por MAAR, 2003, p. 465).

Diante de uma pseudoformação que vem nos ensinando a cada dia a manter uma determinada organização social – no meu ponto de vista, alguns estão no poder e possuem grande fortuna, muitos vivem numa linha logo abaixo do poder e com alguma riqueza, e a maioria permanece na pobreza – é praticamente impossível reverter os mecanismos de controle social. Considero que estudar e trabalhar são, entre outras, opções fornecidas pelo aparato de controle, pois a única possibilidade visualizada por muitas pessoas em tais meios é a de mudança na posição da organização social. Há quem diga: “pelo menos fulano está estudando ou trabalhando, melhor assim do que estar no mundo do crime ou das drogas”. Será que isto basta? Não nego as possibilidades de emancipação através do estudo e do trabalho, pelo contrário, acredito que eles têm um forte potencial. Entretanto, é preciso tomar cuidado com um rápido consentimento em relação ao proveito inabalável. Quando uma pessoa muda de condição social, e em detrimento desta, outra pessoa sai da tal condição social e vai para a daquela primeira pessoa, ou seja, ocorre uma inversão de lugares, não acho que estamos avançando para uma humanização. É neste sentido que chamo atenção para que a educação e o trabalho não sejam meios estagnados de crítica ao *status quo*.

No esquema de perpetuação do que está posto como verdade na cultura, o caminho para que os homens sejam tidos como destaques, como aquele que repete o que está na moda e, portanto, se consagra dentro dela, é a reprodução. “O preço da adesão – a sujeição e a conseqüente regressão subjetiva à semiformação – revela-se uma determinação social auto-imposta pelos homens” (MAAR, 2003, p. 465). O assentimento pago mediante a repetição do existente na cultura é pseudoformação. Talvez fique mais claro o que problematizo se refletirmos sobre a pornografia. Se desconsiderarmos as possibilidades de uma manifestação voltada para arte, a pornografia seria a situação em que uma pessoa se presta ao papel de objeto para apreciação. Algumas pessoas a realizam simplesmente pelo valor monetário, ou seja, para acúmulo de capital ou por uma necessidade que é questionada socialmente. Dentre tais pessoas interessadas no aspecto financeiro, algumas acabam sendo consideradas como destaques sociais por esta mesma sociedade que desqualifica o que as outras pessoas dizem fazer por falta de oportunidade. Em suma, a questão é que a pornografia foi algo criado e, principalmente, mantido pelo homem, sendo assim, é possível reavaliar tal situação

que não promove uma humanização das relações. Nesta condição, o homem segue na “vida” como se fosse objeto e, assim, pode ser apreendido como tal pelos seus semelhantes. A partir do momento em que o homem não se preocupa efetivamente com o questionamento da sua inóspita condição de “vida” e com a dos seus semelhantes, podemos afirmar que este deixa de ser humano e passa a ser objeto. Aqui se instala a reificação da relação dita “humana”!

A condição de subordinação a que as pessoas estão submetidas frente ao poder de outras também dá mostra da reificação. As relações de poder estão por todos os lados, e por este motivo chegam a despertar um caráter de normalidade nas pessoas. Entretanto, o poder enquanto meio de dominação é algo que desqualifica a relação humana, pois só se é dono de coisas, como os objetos materiais. O homem aprisionado dentro do próprio semelhante, devido a submissão exercida perante o controle, descarta qualquer chance de uma subjetividade para os sujeitos envolvidos. Acredito que não adianta somente a negação da submissão pelo homem, talvez seja necessária, principalmente, uma negação do controle excessivo.

Mediante a regressão se ratifica a recusa da resistência. As massas tiram as conseqüências da completa impotência social frente ao monopólio, em que hoje em dia se traduz a progressão da miséria. Na adequação às forças produtivas técnicas, que o sistema lhes impõe como progresso, os homens se convertem em objetos que se deixam manipular sem resistir, e deste modo regredem para aquém do potencial das forças produtivas técnicas. Mas como, enquanto sujeitos, permanecem sendo eles próprios os limites da reificação, a cultura de massas precisa continuamente, em uma má infinitude, apossar-se de novo dos mesmos: o desesperançado esforço de sua repetição constitui o único vestígio da esperança de que a repetição é inútil, de que os homens afinal não podem ser apropriados (ADORNO, 1984 citado por MAAR, 2003, p. 466).

Agora, como os homens podem romper com a continuidade reproduzida por eles? Como podem resistir a uma cultura de massas que é imponente? Reconhecer conscientemente que a ordem vigente não corresponde especificamente às características humanas seria uma boa alternativa. Pensar sobre formação humana implica na reflexão das possibilidades de sua concretude. Dentre as possibilidades existentes, a educação escolar é sem dúvida uma alternativa distinta, principalmente, pelo reconhecimento que possui por parte da maioria das pessoas. Acredito que entre esta maioria ainda exista uma idéia que permanece associando a educação escolar primordialmente a uma preparação para o mundo do trabalho. Sendo assim, para aqueles que acumulam os conhecimentos necessários para

conseguir um emprego, a possibilidade é sair de uma condição insatisfatória de “vida” e passar para uma condição “satisfatória”. Logo, são deixadas de lado as manifestações de resistência ao modelo hegemônico e, assim, se as coisas melhoraram para uma pessoa, continuamos sem nenhuma modificação na sociedade.

Ao observarmos atentamente sobre o papel que a educação escolar tem desempenhado diante da formação humana pode-se concluir que ela fracassou como uma das possibilidades. A educação escolar analisada pela via de transmissão de informações para o mundo do trabalho, quando o faz, descarta o potencial de apropriação de conhecimento no sentido questionador. Para reafirmar-se não pode esquecer que parte de um projeto de formação humana implica na formação do espírito. Neste sentido, de acordo com Adorno (1995, p. 116), mesmo referindo-se ao contexto alemão dos anos de 1950 e 1960 fornece uma questão atual,

seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de “necessidade da escola” oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os down to earth (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos (ADORNO, 1995, p. 116).

O cruzamento entre a “orientação” de metodologias de ensino por parte de algumas instituições escolares e a longa jornada de trabalho exercida pelos professores é, possivelmente, uma amostra dentre as limitações que contribuem para que não ocorra uma busca por novas formas de pensamento da cultura. Nesta medida, por não levar em consideração que os indivíduos, professores e alunos, precisam romper com a ordem vigente para que consigam formar seus espíritos, a educação escolar permite as condições favoráveis a reificação. Ao promover este tipo de condições contrárias à formação do espírito, a educação escolar declina da formação humana.

Por sua vez, a formação cultural também é tratada pela educação escolar sob condições adversas a concretude. A prática docente de alguns professores com os livros didáticos pode ser tomada como exemplo, apesar de ter em mente que existem trabalhos educativos bem sucedidos com este material. Não reclamo pela abolição do livro didático na escola, nem nível sua utilização como deficitária.

Sendo assim, vislumbro sua possibilidade como ferramenta para o processo de formação cultural na educação escolar. Entretanto, a utilização feita em alguns casos específicos demonstra que os livros didáticos podem gerar um estado de acomodação, tanto para professores como para alunos, devido ao trabalho pedagógico realizado somente sobre certos conteúdos pré-determinados. Neste caso, não respeitam nem mesmo um princípio defendido pela educação escolar, aquele de partir da realidade do aluno, o que também é algo adverso às possibilidades de formação humana. Se acreditarmos que o projeto de formação humana volta-se para uma desbarbarização da sociedade, não faz sentido fazer apontamentos para um indivíduo em especial. Ao propor tal condição a educação escolar assume uma tarefa que não dá conta. Ou seja, partir das condições em que vive cada um de seus quarenta alunos presentes numa sala de aula é algo praticamente impossível. Mas, apesar de existirem as diferenças, elas são dadas dentro de uma mesma realidade, uma sociedade determinada. Por não levar em consideração a sociedade como a realidade, a educação escolar falha na formação cultural e segue o modelo acima identificado como declínio da formação humana. Mas, por outro lado,

é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades (ADORNO, 1996, p. 395).

A educação escolar de hoje ainda não cumpre integralmente seu papel de alavancar o conhecimento. Neste sentido, não fornece, na maioria das vezes, uma oportunidade para que os alunos desenvolvam instrumentos para uma leitura crítica da realidade, nem para apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que sustentem essa mesma crítica. Entretanto, a educação escolar que temos hoje é o nosso ponto de partida para pensarmos numa outra frente à pseudoformação instaurada. Uma reflexão diante da educação escolar deve ser enfrentada, porém, ela precisa ser feita observando a necessidade de crítica contra a ideologia dominante e não somente aos problemas especificamente educacionais. O que problematizo é o papel preponderante da educação escolar como parte da sociedade, ou seja, alavancar os conhecimentos necessários para que se possa

pensar constantemente sobre os problemas da humanidade. Porém, de nada adianta fomentar o pensamento de uma nova ideologia dominante.

A própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia (ADORNO, 1995, p. 143).

O que cabe é a reflexão sobre a quais interesses a educação escolar tem servido. Afinal, de que forma os professores e os outros membros da educação escolar se posicionam na tensão existente entre dominação e emancipação? Sendo a educação escolar parte deste arranjo do mundo, ela também já se converteu em ideologia e, portanto, precisa ser questionada constantemente.

Como afirmei a pouco, a educação escolar de hoje é um ponto de partida para se repensar as possibilidades de formação humana através do viés educacional. Ao se estabelecer relações entre educação escolar e pseudoformação é preciso ter em mente que esta última compreende um conceito amplo, equivalente à própria formação social.

A semiformação vai muito além de uma ‘perturbação pedagógica’ no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida (MAAR, 2003, p. 471).

Sendo assim, a educação escolar precisa assumir o seu papel de enfrentar a realidade existente, da qual ainda pertence, a pseudoformação. Por outro lado, a educação escolar proporciona algumas condições para investigação do próprio conceito de pseudoformação, pois sem estas, talvez, nem mesmo este estudo seria possível, bem como toda teoria existente nesta direção. Acredito que existe ao menos um mínimo esforço da educação escolar destinado a contradição das condições da pseudoformação, entretanto, não cabe salientar seus esforços neste sentido, pois é preciso muito mais para que se vislumbre alguma mudança. Faço tal comentário para demonstrar o vínculo existente entre escola e sociedade, por mais perigosa que esta operação possa ser. De acordo com Zuin (2001, p. 10), engana-se tanto quem acredita que a educação escolar deficiente que temos é a geradora dos problemas sociais, quanto quem acha que uma educação de “qualidade” pode

acabar com os problemas objetivos. Um ato bárbaro que nos ajuda a pensar na falsa crença de que a educação escolar pode resolver as questões sociais objetivas seria o assassinato do índio Galdino³.

Fazendo uma analogia com a proposição de Adorno (1995, p. 119), exigindo primeiramente para a educação que Auschwitz⁴ não se repita, suponho uma educação para que a barbárie do dia-a-dia não prossiga. No cotidiano, a barbárie se apresenta por meio das atrocidades que são experimentadas através da relação desumana entre as pessoas. Portanto, se for pretensão da educação escolar que a sociedade esteja rompendo com toda perspectiva de barbarização, é preciso urgentemente fomentar as condições para que os indivíduos que a usufruem se libertem, e assim, conseqüentemente, transformem a sociedade em um lugar realmente humano para se viver. É importante frisar que a educação escolar não se constitui como a salvação à sociedade! Mas, diante de sua existência, faz-se necessário ponderar sobre as suas possibilidades de contribuição para uma outra sociedade. Estou certo de que ela não encerra as possibilidades, pelo contrário, os contextos em que se podem promover as condições favoráveis ao desenvolvimento da formação humana são aqueles que estão apresentados na cultura. A família, o trabalho, as prisões, os hospitais, etc., são alguns exemplos de contextos em que existem as possibilidades formativas. Há quem possa alegar que determinados lugares ou instituições não permitem o desenvolvimento da formação humana. Eu diria que depende. Em condições inóspitas, como na miséria, parece ser realmente impossível. Contudo, a miséria é um fator que clama por uma crítica radical. Acredito que entre os sobreviventes de uma guerra, no caso dos civis que tem as casas e famílias destruídas pelos ataques, a maioria destas pessoas que participaram, direta ou indiretamente, passou a ter aversão a qualquer ato bárbaro. É claro que a conscientização de tal questão não carece necessariamente de uma guerra, pois

³ Esta atrocidade aconteceu em Brasília no dia 20 de abril de 1997. Cinco jovens de classe média, um deles menor de idade, após verem um suposto mendigo dormindo num ponto de ônibus, se propuseram a dar-lhe um “susto”. Foram até um posto de combustível, onde gastaram a insignificante quantia de R\$ 1,20 em álcool. Depois voltaram até o tal ponto de ônibus e atearam fogo no índio Galdino de Jesus dos Santos (44 anos) da tribo Pataxó. No dia seguinte, com 95% do corpo queimado por adolescentes com um bom nível de escolarização formal, gente pretensamente “culto”, o índio Galdino faleceu.

⁴ Auschwitz foi um campo de extermínio de pessoas que ficava na Polônia. Auschwitz representa uma indústria de morte que concretizou o holocausto. Ao comando de Hitler, Auschwitz foi utilizado para operar o genocídio que é símbolo autêntico da regressão da humanidade à barbárie.

nem a magnitude dos seus efeitos é suficiente para que novas guerras tenham ocorrido.

Dentre os meios que perpetuam a barbárie estão as mais diversas formas de violência que hoje nos assombram. Para alguns, ela é experimentada na sua face mais horripilante, como são os casos de pessoas vítimas de assaltos, estupros, assassinatos, agressões e aqueles queimados vivos, para citar somente alguns. A experiência da barbárie está acontecendo. De acordo com Adorno (1995, p. 119),

fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.

Apesar da magnitude do holocausto não se pode esquecer que outras guerras continuam ocorrendo, as tidas como de menor proporção e as que não são consideradas como guerras. No caso desta última, “o gesto de fechar a porta a chave antes de ir dormir é citado entre as provas da guerra de todos contra todos oferecidas pela experiência cotidiana” (HOBBS, 1974 citado por GINZBURG, 2001, p. 68). Neste sentido, não importa, de maneira alguma, a quantidade de pessoas mortas ou com medo em relação aos seus semelhantes, o que espanta é a desqualificação estapafúrdia da relação “humana”!

Enquanto continuarem existindo as condições favoráveis a perpetuação da barbárie, podemos ter convicção de que a formação humana está distante da sociedade mesmo como possibilidade. Neste sentido, se faz necessário atentar que a barbárie não é somente aquela dos atos explicitamente covardes, logo, ela pode ser observada nas atitudes mais “simples”. Por exemplo, quando aderimos a um coletivo cegamente por medo de ficar fora dele.

Ela [a barbárie] também é notada no sorriso conivente daquele “indivíduo” que acha graça da anedota preconceituosa, pois teme não ser considerado membro do grupo ao qual pertence caso não proceda dessa forma, ou mesmo no consumo de produtos simbólicos que incentivam a sexualidade precoce das crianças, que ainda não possuem capacidades afetivas e cognitivas necessárias para poderem refletir que o modelo de sexualidade imposto pelo consumo desses produtos não pode ser considerado a única alternativa para a concretização do processo de individuação (ZUIN, 2001, p. 15).

É preciso atentar para o fato de que, por muitas vezes, o ingresso em um coletivo por complacência não é feito de maneira consciente. As pessoas aderem

pela cobertura da inclusão, e não por uma necessidade de atitudes preconceituosas ou pela vontade de estimular precocemente a sexualidade infantil, por exemplo. Por mais que assumam a fala de tais impropérios, não creio que isto possa ser dar mediante uma reflexão consciente.

Dentre as condições cruciais para a continuidade da barbárie, provavelmente, podem ser apontadas a dominação e, por sua vez, a alienação. Neste sentido, a impressão inicial que tenho é de que cada vez mais estamos nos afundando na nossa submissão, na aceitação de que as coisas são assim e que nada podemos fazer. O sistema, ou seja, a ideologia dominante criou raízes tão profundas que não dispomos de meios imediatos para alcançá-la, quanto mais de arrancá-las e livrar-nos prontamente. Tal apontamento não desconsidera as possibilidades de formação humana, pelo contrário, remonta as condições adversas da realidade e clama pela resistência. Desta forma, estou chamando atenção para a estagnação da crítica, para a paralisia diante da ordem vigente.

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma (ADORNO, 1995, p. 36).

Ao pensar na plenitude da formação humana, caio de imediato e temporariamente, numa idéia de inexistência das possibilidades deste processo diante dos moldes da sociedade vigente. A evidência para tal é alcançada quando reflito sobre um dos males que circundam nossa sociedade, a fome. A contradição entre a fome que perdura em continentes inteiros e a existência de condições do ponto de vista técnico para que já tivesse sido abolida há muito tempo, é agravante para que ninguém consiga ser feliz com a prosperidade (ADORNO, 1995, p. 40). Tenho em mente que a organização da sociedade gerou por si mesma a mazela da fome. E o que é pior: a própria humanidade já criou os meios técnicos para erradicar a fome, mas não consegue operar a mudança necessária para que ela acabe. A fonte de tamanha passividade consiste numa subserviência a ideologia dominante. Neste sentido, nem mesmo as condições para denúncia de tal situação foram

enfrentadas com vigor. E aqui a educação escolar abre mão de mais uma oportunidade, deixando em aberto os espaços que a pseudoformação lhe oferece.

A formação humana compreende uma crítica radical das sociedades marcadas pela violência, exclusão e miséria, as quais são reconhecidamente traços de sociedades tidas como periféricas. A formação humana deve proporcionar ao indivíduo um projeto de autonomia (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 149). É no posicionamento crítico a pseudoformação que volto a dar crédito à possibilidade de concretude da formação humana. E aqui retomo o papel da educação escolar. Ela ainda é o principal canal de acesso ao conhecimento para uma parte significativa da população e, portanto, pode ser utilizada como veículo de propagação da crítica à pseudoformação. Entretanto, é importante observar que muitas pessoas não têm acesso à educação escolar. Algumas delas não conseguem chegar até a escola devido à distância. Outras compõem as comunidades marcadas pela pobreza e, assim, possuem interesses mais imediatos como a subsistência.

De acordo com Adorno (1995, p. 121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Mas para que seja consignada pela educação escolar esta auto-reflexão crítica, seria necessário inicialmente que os professores tomassem consciência de que é imprescindível a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Neste sentido, não se pode esquecer que dentre os responsáveis pelo fomento da educação na escola estão, além dos professores, outros agentes escolares como os membros da zeladoria, diretoria, coordenação e secretaria. Somente na medida em que a educação escolar como um todo reconhecer que precisa de uma constante reflexão crítica do seu trabalho, é que poderá proporcionar os meios para que os seus alunos também reflitam sobre si.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

De certa forma, essa é uma das questões que estimulam este estudo. A necessidade de reflexão, diante dos motivos objetivos que permitem a condução da sociedade à barbárie, é a via para que se possa romper com estes mecanismos. Neste ponto, a educação escolar voltada para a criança assume um papel

fundamental, visto que ela está construindo os seus valores para a vida. Assim, torna-se indicada uma valorização da educação infantil. Por outro lado, não se pode atentar somente para a infância, visto que boa parte das pessoas já ultrapassou esta etapa da vida. Cabe uma preocupação intensa com pessoas que obtiveram na sua infância uma pseudoformação, e que agora estão adultas e carecem de libertação. Faz-se necessário atentar para a infância e para o esclarecimento geral no mesmo grau de importância, fomentando as condições para que sejam estagnados os mecanismos que levam à barbárie, através da decifração consciente da ordem determinada, ou seja, através do conhecimento.

Conforme aquilo que foi discutido por Adorno (1995, p. 116), é na relação da sociedade com a escola que reside a chave decisiva da transformação da sociedade, ou seja, uma mudança no rumo do processo que levou a humanidade culminar na barbárie. Assim, repousa sobre a escola uma possibilidade para a sociedade conseguir acabar com os seus problemas objetivos. O caminho para esta possibilidade já foi apontado por Adorno (1995, p. 183) da seguinte forma:

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Para manter esta possibilidade viva, primeiramente, a educação escolar precisa reconhecer qual é o seu compromisso para com a sociedade, qual é o entendimento de indivíduo que defende, bem como a concepção de sociedade que almeja. Ao identificar que “a formação presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação” (MAAR, 2003, p. 469), recai sobre a escola a responsabilidade de promover uma outra educação que seja centrada realmente num projeto de formação humana.

Se a educação escolar almeja atingir eficácia num projeto de formação humana, deveria direcionar seus esforços justamente na luta contra a existência de uma pseudoformação. É somente a partir do que é concreto, da realidade dada, que se faz possível o pensamento de negação da sua presença. Concilia-se a isto, uma desbarbarização da humanidade a partir do indivíduo. Conforme Taborda de Oliveira (2001, p. 23) a educação em geral, e a Educação Física como parte dessa educação, é a apropriação subjetiva da cultura. Neste sentido, o movimento de

tentar trazer mecanicamente a teoria à prática, numa forma de apropriação imediata, seria reduzir a possibilidade de pensamento do indivíduo, a sua auto-reflexão. É preciso considerar que o indivíduo é a mediação social, assim, a auto-reflexão é uma reflexão sobre a própria sociedade, uma vez que ela nos é imanente.

2. CONCEPÇÕES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Se acreditarmos que a escola constitui um ambiente propício para as possibilidades de formação humana, qual seria a contribuição da Educação Física neste projeto que a escola pode desenvolver? Tenho em mente, conforme Taborda de Oliveira (2003, p. 157), que “precisamos enfrentar radicalmente essa questão por dentro do processo de escolarização e não como se a Educação Física pudesse subsistir sem o consórcio desse domínio mais amplo que é a escola”. É importante frisar que qualquer possibilidade formativa que a Educação Física escolar possa fomentar passa necessariamente pelas possibilidades que a escola leva em consideração. Porém, isto não significa que a Educação Física escolar não possa se organizar a fim de tentar desenvolver suas possibilidades de formação humana. Por esta via, poderia ser a própria Educação Física o motor para alavancar um projeto de formação humana na escola. O que chamei atenção é para uma idéia corriqueira nos bancos acadêmicos, aquela de que a Educação Física escolar tem uma função direta para com a formação humana, que parece não perpassar os objetivos escolares. Sendo assim, apesar de discutir sobre esse papel formativo da Educação Física escolar a partir das concepções teórico-metodológicas de ensino, o faço levando em consideração que o seu papel é de maior valia quando incorporado ao papel da escola.

A caracterização da Educação Física ao longo da história como responsável pelo conhecimento referente ao corpo atribui-lhe, de diferentes maneiras, um sentido polêmico, gerando um entendimento de que a Educação Física está eximida de uma educação dita intelectual. Em outras palavras, ela assume a função de desenvolver e aprimorar o físico, desde o caráter mais antigo de preparação para guerra, ou no sentido moderno de aptidões atléticas, sem a necessidade de uma reflexão acerca de um conjunto de conhecimentos próprios (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 144). Em contradição ao entendimento da escola e, porque não dizer da sociedade, de uma Educação Física relegada a algo sem importância, algumas concepções teórico-metodológicas se manifestaram delatando os motivos do seu desprestígio e fazendo indicações para sanar com o mesmo. Meu olhar nesta produção teórica busca um entrelaçamento com a idéia de formação humana apresentada anteriormente. Para tanto, discuto sobre as ponderações encontradas nas concepções de ensino a fim

de compreender como estão sendo tratadas as possibilidades formativas na Educação Física escolar.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, [...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)

Concordo que para que o ensino de Educação Física escolar possa empreender qualquer possibilidade formativa é necessário que os seus conteúdos sejam tratados a partir de um enfoque sócio-histórico. Compreender que muitas das práticas corporais de hoje foram construídas noutro momento histórico, talvez por meio de necessidades e para finalidades distintas das de hoje, é crucial para o reconhecimento dos alunos como sendo parte da história da humanidade. Entretanto, acredito que esta operação de reflexão sobre o que foi produzido culturalmente merece certa atenção. Esta orientação pode ser mal interpretada na realidade escolar, como é possível observar no chamado aprendizado do histórico das modalidades esportivas. A evidência de tal preocupação é fornecida quando os professores solicitam aos seus alunos a entrega de uma pesquisa por escrito sobre a história de uma determinada modalidade esportiva, e utilizam a tal pesquisa, por vezes, apenas como forma de avaliação. Os alunos, por sua vez, também realizam a pesquisa em função deste fim necessário, assim, é possível que nem mesmo leiam o que copiam de algum site na internet. Para que a operação de reflexão tenha efeito é preciso ter uma experiência com o passado, isto significa compreender as circunstâncias que produziram determinadas práticas corporais e não apenas saber de onde elas surgiram. Conhecer as condições do contexto de onde se originam determinadas práticas corporais é uma via para se pensar, principalmente, na necessidade efetiva de sua modificação ou permanência. “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1995, p. 48).

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Acredito que em relação aos objetivos para o ensino da Educação Física escolar não se deva privilegiar apenas os interesses das camadas populares, mesmo que tais interesses sejam mais emergentes ou que se esteja interessado em fazer uma delimitação sobre tal camada numa perspectiva teórica. Ao pensarmos assim, como ficaria o ensino da Educação Física nas escolas particulares? Os problemas objetivos apresentados à sociedade foram criados somente pela ou para a classe operária, tais problemas não são resultados da sociedade como um todo? Acredito que a necessidade de reconhecer o que é problemático para a convivência humana é tarefa de todos os indivíduos, logo, a sociedade deve estar engajada para resolver os males que a assombram.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 61-62), a Educação Física escolar deve tratar pedagogicamente de um conhecimento denominado de cultura corporal, sendo os conteúdos desta cultura o jogo, o esporte, a dança, a ginástica ou outros, configurando-se em temas ou formas de atividades que sejam particularmente corporais, visando através destes a apreensão da expressão corporal como linguagem. A questão é: como conseguir alcançar aqueles objetivos apresentados acima, que são voltados para formação humana, sendo que os conteúdos permanecem centrados na dimensão motriz? Se os objetivos estão pautados na busca pela formação humana não se pode dar prioridade para uma “formação motora”. Penso que existe uma discrepância entre o que se propõe como objetivos de ensino e o que se fornece de conteúdos para sua concretização. Ainda que exista uma idéia de que os conteúdos apontados devam ser utilizados apenas como meio, o que seria muito coerente com uma concepção formativa, se faz necessário acrescentar aos conteúdos clássicos as temáticas que os permeiam. Não peço a abolição dos conteúdos clássicos, reclamo do abrandamento em relação às situações cotidianas que se estabelecem em torno dos esportes, danças, jogos, lutas, ginásticas e outros. São inúmeras as questões que, como afirmei, permeiam

os conteúdos, como por exemplo, a exclusão, a violência e o preconceito. Levar em consideração tais questões em conjunto com os conteúdos seria a tentativa de contemplar os alunos em todas as suas dimensões, ou seja, como indivíduo. Ao ser tratada assim, poderia se observar com maior clareza uma ligação entre o intuito da perspectiva de “reflexão sobre a cultura corporal” com as possibilidades de formação humana na Educação Física escolar.

Uma discrepância semelhante à citada na perspectiva da “reflexão sobre a cultura corporal”, entre conteúdos e objetivos, pode ser observada em outra concepção de ensino da Educação Física escolar. Segundo Freire e Scaglia (2003, p. 32),

o objetivo da Educação Física deve ser levar a criança a aprender a ser cidadão de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a corrupção não seja referência de vida; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja um bem de toda pessoa; em que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar línguas estrangeiras. As técnicas ensinadas nas disciplinas de educação física, de português, de matemática ou de química podem ser muito importantes, mas não passam de acessórios de uma formação maior, para a autonomia. A formação do cidadão de um novo mundo só pode ser conseguida com a educação para atitude autônoma; afinal, quando estivermos maduros, seremos o somatório das atitudes tomadas ao longo de nossas vidas.

Dentre as questões possíveis para pensar diante da perspectiva supracitada, destaco a relação entre a possibilidade de um outro mundo e o aprendizado de técnicas de diversas disciplinas escolares. Estou de acordo com a necessidade de oportunizar as crianças condições para que se constitua uma nova sociedade e que para tanto determinadas técnicas seriam imprescindíveis. Pensar uma outra sociedade implica reconhecer que algumas das características desta sociedade precisam ser negadas para que se admita a possibilidade de uma outra. Reconhecer que a técnica enquanto instrumentalização do saber é um fator que declina da autonomia é um passo importante na direção de uma outra organização social. Em contrapartida, permanecer pensando no emprego da técnica como condição da Educação Física escolar é desviar de qualquer chance de um novo mundo a partir desta prática escolar. O questionamento que proponho em relação à técnica se dá no sentido da mera repetição de movimentos corporais, os quais possuem certo

padrão de execução. Direciono minha crítica para esta face da técnica que possui uma necessidade de reprodução fiel de certos movimentos padronizados.

Outro ponto que merece atenção na perspectiva supracitada diz respeito a uma idéia que é comentada como um dos objetivos da Educação Física na escola, a cidadania. Ao professor comprometido com a formação humana cabe a crítica da cultura para além da mera preocupação com a cidadania, a qual não passa de uma adaptação às condições existentes e, portanto, a manutenção do *status quo*.

O educador precisa ser um crítico da cultura, mais do que um cidadão sinceramente preocupado com a cidadania. Crítica imanente e dialética da cultura e auto-reflexão crítica são pressupostos fecundos de uma relação [...] que tem como ponto de partida e de chegada a transformação das condições objetivas (BATISTA, 1999, p. 113).

Para enfrentar a crítica da realidade se faz necessário uma sistematização de conteúdos nesta direção. Segundo Freire e Scaglia (2003, p. 35), “de modo geral, podemos chamar de conteúdos da educação física o jogo e o exercício corporal”. Volto a frisar que tal forma de sistematização de conteúdos dissemina na aula de Educação Física escolar uma visão unidimensional de indivíduo. Apesar de entender a relevância dada ao jogo como uma metáfora da vida, penso que é preciso questionar este jogo na escola. Um jogo como o “caçador” (também conhecido como “queimada”) pode promover a exclusão daquela criança que pega na bola somente na hora de arremessá-la para seus colegas após ter sido “queimada” na primeira rodada, sendo esta a sua única participação efetiva. Nesta medida, o jogo pode ser tido como uma metáfora da vida, pois tal situação acontece corriqueiramente nas relações “humanas”. Mas é isso que desejamos? Que os alunos reforcem um problema assistido no cotidiano? Não concordo com a idéia de simplesmente retirar tal situação de nossas aulas. Acredito que ela possa continuar existindo como contraponto, como ponto de questionamento. Se existe a pretensão de materializar outras condições de vida, é preciso reconhecer as condições dadas que se refletem também nos jogos.

É possível observar nestas duas perspectivas que apesar de manterem-se adstritas a dimensão motora, de certa forma, existe o anseio por atrelar a Educação Física escolar ao projeto de formação humana que a escola poderia conceber. Entretanto, compartilho com a idéia de Taborda de Oliveira (2003, p. 157-158), que

“ao persistirmos sobre a ênfase motriz, o fazemos justamente por não compreendermos a escola como um *locus* mais amplo e complexo do que a simples compartimentalização e fragmentação do saber”. Neste sentido, as práticas corporais deveriam merecer maior atenção no ambiente escolar. Os professores de Educação Física que acreditam na contribuição que as práticas corporais podem oferecer aos alunos rumo à formação humana poderiam instigar os professores das demais disciplinas, bem como de outros membros da escola sobre as possibilidades em torno de tais práticas⁵. Ademais, se as práticas corporais permanecem restringidas, de certa forma, somente a Educação Física escolar aumenta a probabilidade de recair sobre ela as dificuldades inerentes à exclusividade. Primeiramente, não se considera as práticas corporais como algo determinante aos interesses educacionais, assim, o papel do professor de Educação Física é tido como de “gastador de energia dos alunos”, “organizador de eventos escolares”, “promotor do tempo para o cafezinho dos professores regentes”, além da possibilidade de participação na sua aula ser “meio de chantagem aos alunos que fazem bagunça”. Por estas razões, já poderíamos incentivar a utilização das práticas corporais como um meio ótimo para toda educação escolar.

Tais histórias vivas constituem fortemente a realidade prática pedagógica da Educação Física escolar, que, em suas relações, oferece diversos indícios de sua caracterização como atividade destituída de saber, no sentido dicotômico ao de disciplina. [...] Na relação que a Educação Física estabelece com os espaços físicos da escola, é possível observar que vem cabendo as suas aulas o uso dos locais reservados às atividades esportivas (quadras, campos, pistas [pátios]), sendo restrito o uso de salas de aula, bibliotecas e outros (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 144-145).

Diante de tal quadro, é preciso reconhecer o quanto a Educação Física torna-se desprestigiada no conjunto das disciplinas na escola. Para que ela possa empreender a parte que lhe cabe no referido projeto de formação humana, sem permanecer vinculada somente à dimensão motora, unilateral e funcionalista, acredito que deveria contemplar toda a corporalidade. Conceito que foi tratado por Taborda de Oliveira (1998, p. 131) da seguinte forma:

⁵ Embora eu acredite que existe certo anseio corporativista em restringir as práticas corporais ou os movimentos corporais como sendo pertinentes somente ao escopo da Educação Física na escola, não tenho a pretensão de elaborar uma reflexão mais sólida nesta direção no presente estudo.

Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estou chamando de corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social e a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.

A corporalidade apresenta-se como possibilidade para a Educação Física escolar, bem como para as demais disciplinas escolares, avançar no projeto de formação humana. Ela se diferencia como possibilidade na medida em que está presente em todos os momentos da vida e não se restringe a uma única dimensão. Sendo assim, a corporalidade não pode ser vislumbrada como objeto próprio da Educação Física escolar, as práticas corporais são os meios para experimentar e questionar determinados aspectos incutidos na corporalidade. Ao pensar no ensino por este viés podemos ter a mesma conclusão na qual Taborda de Oliveira (2003, p. 158), afirma que “considera a educação física um conjunto de saberes primordial para consignar um projeto de formação humana”.

Reconhecer o trato com a corporalidade como uma possibilidade efetiva de formação humana na educação escolar não significa negar ou menosprezar as concepções de ensino que apresentam perspectivas diferenciadas. Acredito que existam aproximações e distanciamentos entre as concepções de ensino, nos resta problematizar o que concerne à prática pedagógica de cada realidade escolar. A própria perspectiva da “reflexão sobre a cultura corporal” reconhece que “o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade⁶, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39). Sendo assim, esta perspectiva teórica possibilita um entendimento de necessidade de compreensão e crítica à produção cultural, premissa que conceberia ao ensino da Educação Física escolar uma possibilidade de ir além da simples transmissão dos conteúdos clássicos.

Se concebermos que as práticas corporais realizadas nas aulas podem buscar a humanização das relações dos homens entre si e com a natureza, logo, se

⁶ Na minha leitura da perspectiva do Coletivo de Autores não identifiquei uma diferenciação conceitual entre corporeidade (termo citado na referida obra) e corporalidade (termo conceituado neste estudo). Portanto, estou reconhecendo os termos, nesta citação, como sinônimos e, sendo assim, apesar de adotar a corporalidade como possibilidade de formação humana, mantenho o termo utilizado na obra.

faz necessário discutir sobre como as práticas corporais são aludidas nas concepções teórico-metodológicas de ensino da Educação Física escolar.

O esporte é um conteúdo que chega a ser considerado pela sociedade como a própria representação de Educação Física escolar (e talvez da não escolar também).

A literatura tem atribuído ao esporte o poder de desenvolver, em quem pratica, principalmente na criança, o companheirismo, a cooperação, o respeito às regras e normas, o valor e a força de vontade, além da responsabilidade, sentido social, etc. Mas se essa visão que valoriza positivamente a socialização na família e na escola foi hegemônica até a década de 60, nestas três [ou quatro] últimas têm surgido posições contrárias a esse respeito. São posicionamentos que concordam quanto à função socializante⁷ do esporte, e discordam, contudo, na valorização deste resultado (BRACHT, 1997, p. 75-76).

De imediato, para evitar mal entendidos, postulo que não estou reclamando pelo fim do esporte como conteúdo da Educação Física escolar. Meu intento é demarcar uma crítica em relação a sua forma de abordagem e hegemonia. Apesar de tal problema já ter sido debatido na literatura, observei entre os acadêmicos e durante o estágio supervisionado a sua recorrência, o que demonstra que ainda não houve superação. Sendo assim, creio que se faz necessário uma abordagem do esporte na escola como meio para se delatar suas condições de elitização. No entanto, para ser utilizado como meio de ensino é necessário o entendimento de que “o esporte é mais apropriado para desenvolver valores conforme o sistema, do que valores superadores ou questionadores do sistema” (DIETRICH, 1974 citado por BRACHT, 1997, p. 77). Por mais que possa parecer contraditório, vejo durante tal abordagem do esporte a possibilidade de os alunos tomarem gosto por uma prática esportiva como lazer, calcada em princípios de alteridade. Ela seria uma prática ancorada no esclarecimento das possibilidades e negações que o esporte pode promover rumo à formação humana. Isto implica reconhecer, de acordo com Adorno (1995, p. 127), que

o esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair-play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro lado, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de

⁷ Para BRACHT (1997, p. 74), “socialização significa o processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados”.

espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos.

No entanto, é preciso ter em mente que a utilização do esporte como meio de ensino cabe ao professor. Aqui uma problemática é evidenciada. Devido a toda exacerbação vinculada ao esporte, muitos alunos poderão ser inflexíveis quanto à outra forma de ensino que não seja a sua prática efetiva e padronizada. Nesta medida, a tarefa do professor pode se tornar árdua, cansativa e desmotivada, porém, de nada adianta o abrandamento da crítica frente às dificuldades de romper com a perpetuação das formas já consolidadas do esporte na escola.

De acordo com Kunz (2004, p. 184),

o sentido essencial das atividades realizadas na Educação Física deve ser entendido, portanto, por duas diferentes categorias, ou seja: para o “pensar e para o fazer”. Pela integração do “pensar e fazer”, como processo permanente na Educação Física, haverá possibilidade de se realizarem, pelo movimento, outras funções, como por exemplo as funções criativa, comunicativa, explorativa etc. do movimento. Este processo do “pensar e fazer” não se deve relacionar somente à prática do movimento na Educação Física, mas deve também refletir sobre as relações sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral.

O pensar e fazer imbricados na prática corporal da Educação Física escolar é algo determinante para que se possa oportunizar aos alunos uma experiência formativa. Entretanto, se as práticas corporais encerram na vivência de determinados conteúdos que são selecionados de antemão, deixando de lado a possibilidade de leitura e crítica da realidade, pode sucumbir a uma pseudo-experiência. Neste sentido, não podemos manter o entendimento de que a Educação Física escolar continua “[...] responsabilizando-se pelo “mero” fazer, executar, agir, praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, do teorizar e vice-versa” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 144). Ou seja, é preciso entender que a prática corporal não deve ser tomada como um simples fazer movimentos corporais, logo, precisa ser utilizada pelo professor para efetivar o conhecimento e a crítica a uma ordem natural das coisas.

Independente do termo (atividade, prática, [práxis] etc.) utilizado para definir – despojar seria mais apropriado – uma ação humana como algo atribuído a uma atitude impensada, irrefletida, o que não podemos perder de vista é que a atividade humana, com poucas exceções, é uma atividade consciente, portanto

não cabível de ser compreendida como um fazer sem saber, um agir sem pensar (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 153).

Segundo Kunz (2004, p. 165), “o movimento humano consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo”. Porém, resta a dúvida quanto ao posicionamento que o contato com o mundo através do movimento humano pode promover, pois ao realizar determinadas práticas corporais o aluno pode encontrar dificuldades e facilidades, conformações e inquietações, prazer e repúdio. Aqui emana a necessidade de tratar a corporalidade, visto que ela contempla tanto os aspectos que podem ser considerados como positivos como os negativos. Alerto que as práticas corporais não significam necessariamente uma certeza quanto às possibilidades de mudanças no contato com o mundo. Logo, tais práticas corporais devem promover a auto-reflexão, devem instigar ao máximo a necessidade de transformação frente às mazelas que afligem a vida em sociedade.

3. POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA

Propor uma discussão sobre as possibilidades de formação humana no ensino da Educação Física escolar não significa que estarei sugerindo uma nova perspectiva teórico-metodológica. Entretanto, confesso que já foi minha vontade formular uma proposta de ensino, porém, acabei declinado desta idéia. Acredito que para se formular tal proposição teórica é necessário certo cuidado, pois um escrito desta natureza pode sucumbir ao tornar a realidade escolar em algo imóvel. Tal feito seria uma estagnação das complexas conexões que se dão no ambiente escolar, por exemplo, as relações que se travam entre os agentes escolares a partir da experiência escolar e do cotidiano extra-escolar de cada aluno, professores e outros membros da escola. Nesta medida, o ambiente escolar se tornaria algo que poderia ser apreendido através de um congelamento das conexões para ser pensado durante um formato estático. Outro risco de se formular uma proposta de ensino ou uma espécie de manual teórico-metodológico seria a negação das condições de formação humana para quem as tomasse como verdade durante a própria prática pedagógica, no caso o professor. A questão a ser enfrentada aqui é a de propor elementos para que seja repensada constantemente a práxis do professor de Educação Física na escola.

As condições de trabalho da maioria dos professores é algo incompatível com as suas necessidades e possibilidades de docência. A longa jornada de trabalho se apresenta como um dos agravantes para que o professor não consiga manter suas atividades de formação profissional continuada após a conclusão da graduação. Entretanto, uma possibilidade se faz presente ao professor, e especialmente para ele, a de pesquisar sua prática. “Todo professor ou professora pode ser um pesquisador de sua prática, com rigor teórico e metodológico para repensá-la no intuito de desvelar seu próprio cotidiano” (VAZ, 2002, p. 98). Sendo assim, o problema de pesquisa do professor gira em torno das questões que são referentes à própria prática pedagógica. E, se for verdade que para interferir na realidade é preciso pensar a partir dela, nada mais condizente e próspero de que o professor repensar a sua prática pedagógica. Desta forma, o professor interfere na realidade existente, a sociedade, com a possibilidade de transformá-la numa outra.

Toda a organização que circunda as aulas de um determinado professor – a formação acadêmica, participação em cursos de reciclagem, reuniões escolares, planos de ensino, planos de aula, avaliações, etc. – poderia ser utilizada como aporte para a problematização sobre a própria prática docente. Assim, as questões que fossem consideradas urgentes na reflexão do professor perante a sua práxis seria o ponto de partida para formular o planejamento de ensino. Neste sentido, a disposição dos conteúdos ao longo dos anos escolares é uma coisa que me intriga. Apesar de não entrar no debate teórico existente a este respeito, penso que a organização dos conteúdos em um ano ou em outro não é o mais importante, a questão maior é a fim do que os conteúdos estão sendo utilizados. Se os conteúdos são os meios para que sejam atingidos os objetivos propostos pelos professores é fundamental verificar a serviço do que estão voltados os conteúdos. Ou seja, os objetivos são de perpetuar a dominação ou de alavancar a emancipação? Para pensarmos os objetivos da Educação Física escolar três conceitos são norteadores e fundamentais. É preciso que o professor tenha clareza em relação ao seu entendimento de ser humano, sociedade e educação. Não no sentido de conceitos metafísicos, embora certa amplitude de entendimento possa ser mantida. O entendimento destas três dimensões deve possibilitar ao professor uma orientação a sua prática docente. Ou seja, um discernimento embasado na realidade atual sobre tais dimensões e uma perspectiva quanto às necessárias reformulações, desta forma, se estabeleceria o seu campo de ação. Só nesta medida é possível pensar sobre o que se pretende com as aulas na escola.

Na construção de sua práxis docente o professor de Educação Física não pode deixar de levar em consideração o caráter disciplinar que circunda o corpo durante o tempo que os alunos ficam na escola e, principalmente, durante as aulas por ele ministradas. Penso que a disciplina imposta pelo sistema escolar, bem com pela aula de Educação Física, é algo que precisa ser repensado na escola.

A disposição das carteiras, a ordem “fique quieto” são mais do que posturas disciplinares: é a imobilização física expressando a clausura do espírito. A indiferença com a própria dor e a dor do outro é a marca desta educação para a disciplina mediante o rigor, imagem encobridora do sadismo e do masoquismo, tão caros ao fascismo (BATISTA, 1999, p. 115).

Tenho em mente que a disposição das carteiras talvez não sirva para um questionamento sobre disciplina diante de uma Educação Física que, por muitas vezes, não utiliza as salas de aula como espaço de interferência pedagógica. Entretanto, por tal postura disciplinar ser tão comum nas outras disciplinas escolares seria necessário que os professores de Educação Física lhes direcionassem uma crítica. Faço este apontamento por entender que as restrições às manifestações corporais presentes nas diferentes disciplinas escolares contribuem para uma dificuldade no projeto de formação humana. Neste sentido, precisamos entender o comportamento dos alunos quanto a sua necessidade de “libertação corporal” em algumas aulas de Educação Física, ou seja, após os alunos passarem horas sentados dentro de uma sala de aula, e neste ponto estou plenamente de acordo com eles, precisam correr, gritar, pular, conversar, rolar, ou como alguns preferem classificar em simplesmente “fazer bagunça”. De qualquer forma, as posturas disciplinares não param na questão da disposição das carteiras dentro de sala de aula.

É necessário ainda investigar as técnicas disciplinares relacionadas à arquitetura da escola, ao planejamento dos espaços de deslocamento, às proibições e interditos. Nesse quadro, estar atento à dinâmica dos castigos é um exercício muito importante. Há uma série de castigos nos ambientes educacionais, muitos deles relacionados a dores e privações corporais. Poder ou não ir para o recreio ou para as aulas de Educação Física, levantar da carteira, ir ao banheiro, tomar água, etc. são castigos corporais muito fortes, que se assemelham às agressões diretas, hoje talvez menos freqüentes (VAZ, 2002, p. 95).

Ao pensar em uma aula de Educação Física escolar, talvez a primeira coisa que venha a cabeça de diferentes pessoas seja a prática corporal. Neste sentido, é preciso examinar com cuidado o entendimento de que as práticas corporais são apenas as atividades práticas desenvolvidas durante uma aula. Penso que as práticas corporais compreendem algo amplo, referente à própria vida das pessoas, estando presente nos diversos momentos e espaços escolares e que, portanto, escapa aos domínios da Educação Física escolar. Em contrapartida, mesmo que as práticas corporais não sejam algo exclusivo da Educação Física na escola, elas se constituem num meio propriamente humano de possibilitar a experiência formativa.

Ao tomar as práticas corporais como as possibilidades formativas para o ensino da Educação Física escolar não o faço como forma de estabelecer um eixo para uma área de conhecimento, mas apenas por entender que estas fecundam a

própria corporalidade. A condição de experiência que a prática corporal pode promover em torno de uma determinada questão ligada ao corpo colocaria sua existência como praticamente certa a favor da formação humana. Porém, determinadas práticas corporais acabam gerando uma pseudoformação. Quando é destinado aos alunos apenas o contato com a situação que se apresenta como a ordem já estabelecida para as coisas, eles podem acabar aceitando esta como verdade e a reproduzindo, assim, o que ocorre é a vivência de algo que não se move efetivamente. Para explicar meu pensamento podemos refletir sobre um exemplo de preconceito que pode ocorrer durante uma aula, no qual a participação de um aluno é mal-quista por outros devido a uma idéia formulada de antemão sobre aquele colega. Uma prática corporal que vislumbre o preconceito e que o deixe passar como algo difícil de romper, certamente não avança na possibilidade de formação humana por negar a auto-reflexão. No meu entendimento, o exemplo do preconceito direciona para um ponto crucial do ensino de Educação Física escolar que vise contemplar a corporalidade de seus alunos. Trata-se da crítica radical diante das relações desumanas que se apresentam “espontaneamente” durante as práticas corporais.

Sendo assim, as práticas corporais estão presentes nos mais diversos momentos da vida humana. Logo, parar após uma atividade prática para conversar sobre ela continua sendo uma prática corporal. É uma realização que só acontece devido a uma efetivação corporal, ainda que mentalmente. Isto se torna ainda mais evidente quando se tem em mente o conceito de corpo que corresponde ao indivíduo, sendo que a sua prática humana é eminentemente corporal. Os momentos de conversa sobre as questões que envolvem as práticas corporais devem ser levados em conta para a efetivação da experiência formativa, pois é através da auto-reflexão que os alunos podem aspirar manifestações corporais que declinem dos problemas objetivos.

As relações entre as pessoas é um aspecto fundamental nas possibilidades de formação humana. Neste sentido, o ato de conversar entre professor e alunos merece uma atenção especial, principalmente, no que tange ao comportamento do professor. Por inúmeras vezes, o professor é “convidado” a manter uma postura profissional diante dos alunos, de modo que ele, durante a prática pedagógica, não demonstre os seus sentimentos, sua face humana, seu eu. Sendo assim, como pode

o professor alavancar as possibilidades de formação humana se lhe é negada a própria condição de sentir o que sente ou ser o que é.

Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas (ADORNO, 1995, p. 113).

Em relação à postura do aluno é possível observar, por parte de alguns, certo menosprezo no que diz respeito ao corpo de conhecimentos que deveria ser apropriado durante as aulas de Educação Física. Diferentemente de outras disciplinas escolares, o conjunto de conhecimentos que deve ser apropriado a fim de ser cobrado no formato de avaliação (infelizmente, muitos alunos ainda acreditam que o conhecimento serve somente para conseguir uma boa nota nas provas) não é vislumbrado facilmente pelo aluno. Sendo assim, como os alunos não identificam o conhecimento da Educação Física na escola, não há necessidade de engajamento para conseguir a aprovação escolar. Ou seja, basta freqüentar algumas aulas, entregar alguns trabalhos ou realizar algum teste físico que as boas notas estarão garantidas. Nesta direção, creio que a questão a ser enfrentada não repousa na dificuldade oferecida para se vencer uma etapa escolar pela avaliação sistematizada, mas, sim, no tratamento que o professor pode dispensar ao processo avaliativo. De acordo com Batista (1999, p. 115),

parece-nos que não se trata apenas de ética profissional, mas de se colocar na mesa das discussões pedagógicas o quanto de subjetivo tem a relação professor-aluno e não simplesmente colocar o professor na posição de neutralidade para avaliar alguma coisa. No caso de reprovação, fica à mercê – e isto é a expressão da *democratização do ensino* – de veementes apelações verbais e formais (recursos em instâncias superiores à escola), bastando para que sejam válidas apenas algum erro ou esquecimento do professor ou do coletivo de professores no processo de avaliação. Embora os discursos não sejam tão explícitos, o professor, efetivamente, não é considerado apto para avaliar o seu trabalho e a repercussão dele nos alunos. *Incerteza, debilidade, falsidade e injustiça* são conceitos que envolvem a docência, sem que isso possa ser dito claramente e reconhecido.

Dentre as práticas corporais oferecidas na aula de Educação Física escolar, e que são reafirmadas pelas concepções de ensino teóricas, o jogo tem sido considerado como um conteúdo base para os objetivos do processo educacional. Em contraposição aos questionamentos que rodearam a prática do esporte na escola, o jogo aparece como meio de sanar as disparidades visualizadas através do

esporte. Entretanto, [...] “este jogo, na verdade, esconde uma uniformização, oferecendo apenas uma ‘vivência’, por meio do sempre o mesmo, o igual, o menos diferenciado, e, portanto, negando a ‘experiência autêntica’” [...] (BEREOFF, 1999, p. 107).

Portanto, não podemos simplesmente trocar o esporte pelo jogo sem que seja feita a crítica em relação as reais possibilidades deste enquanto meio pedagógico que pode ser utilizado pelo professor em sua práxis na escola. Quando tal prática corporal acaba sendo incorporada às aulas desprovida de autocrítica pedagógica do professor, pode ser chamada de [...] “jogo ‘participativo’, ‘democrático’, ‘recreativo’, ‘desinteressado’” (BEREOFF, 1999, p. 107). O jogo praticado na escola, por muitas vezes, não corresponde ao que poderia fomentar, assim, esconde e mascara um cotidiano pautado na exclusão, no preconceito e na violência. Para que os jogos possam empreender tanto no conhecimento, quanto na crítica rumo à formação humana, é crucial repensarmos sobre o jogo em que os alunos na verdade não jogam, mas são “jogados”!

De qualquer forma, o brincar se apresenta como uma possibilidade utilizada historicamente pela Educação Física escolar. Tenho em mente que a brincadeira possui uma característica distinta, ou seja, acredito que o ato de brincar possibilita uma relação humana, apesar de estar certo de que nem sempre tal relação acontece. Neste sentido, de acordo com Alvin e Taborda de Oliveira (2006, p. 205),

a Educação Física [escolar] tem um papel fundamental, pois deve, por meio do brincar, aproximar os alunos, mediante práticas corporais que valorizem o processo coletivo, desmistificando formas “naturalizadas” de preconceito ou abuso do poder. Diante da crítica dessa forma dominadora de relacionar-se consigo próprio e com os outros, o aluno poderá vislumbrar outras formas de convivência, visto que o simples questionamento sobre como se é ou sobre o que se faz, já abarca um potencial esclarecedor. Mas é preciso enfatizar que esse intento não prevê a reedição de uma histórica tradição que almeja a “concordia social ou universal”, como se viu em outros tempos.

Dentre as diversas práticas corporais que podem ser vislumbradas numa aula de Educação Física na escola, sem dúvida, é possível notar as manifestações corporais emitindo sinais de sua marcante presença. [...] “Os problemas sociais que adentram os muros da escola estão articulados à estrutura social geral e interferem cotidianamente nas manifestações corporais dos alunos e de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar” [...] (ALVIN & TABORDA DE OLIVEIRA, 2006,

p. 197). Sendo assim, cabe ao professor o enfrentamento destas questões corporais que surgem em sua aula e que não podem ser negadas numa perspectiva de formação humana. Penso que através da possibilidade de auto-reflexão sobre os problemas sociais se podem inscrever novas manifestações no corpo de cada indivíduo. Aqui poderia surgir uma discussão sobre aqueles alunos de Educação Física escolar que “vivem” (seria melhor sobrevivem) na miséria: de que lhes serve a auto-reflexão? E qual é a contribuição para aqueles alunos que sofrem preconceito, que são excluídos, que são violentados, e, principalmente, para aqueles que acham tudo isso muito “normal”? Neste sentido, acredito que continuamos perseguindo nosso anseio de romper com uma visão complacente sobre tais problemas sociais, pois ainda não realizamos aquele antigo desejo: “o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985a, p. 19).

Os problemas sociais (miséria, violência, exclusão, preconceito, etc.) que afetam o relacionamento entre alunos, professores e outros membros da escola podem ser aludidos a uma lógica apontada em: *O conceito de esclarecimento* de Adorno e Horkheimer. Diante da existência destes e de outros problemas sociais a aula de Educação Física pode, como ocorre em muitas ocasiões, continuar acontecendo normalmente ou ter seu curso, de certa forma, interrompido. Caracterizo a recorrência da não problematização dos problemas sociais durante as aulas como parte de um encantamento do mundo. Como se as relações humanas somente pudessem ser daquela forma, tornando as dificuldades do relacionamento humano em praticamente um mito. Por outro lado, existe um anseio de crítica frente a este encantamento, a tentativa de seu desvelamento. Entretanto, o anseio não chega a ser fecundo, não formula uma crítica radical, e assim, volta a ser um mito e não permite o esclarecimento. Sendo assim, os corpos dos alunos permanecem incorporando, através das práticas corporais, uma continuidade dos problemas sociais. Conforme Adorno e Horkheimer (1985b, p. 217),

na relação do indivíduo com o corpo, o seu e o de outrem, a irracionalidade e a injustiça da dominação reaparecem com crueldade, que está tão afastada de uma relação compreensiva e de uma reflexão feliz, quanto a dominação relativamente à liberdade.

Há quem possa criticar sobre a necessidade de enfrentamento das questões circunscritas no corpo pelo professor de Educação Física escolar. Tal crítica pode se fazer perante a defesa de que abarcar as incomensuráveis manifestações corporais dos alunos na práxis do professor seria qualificar-lo para algo que não pode dar conta. Neste sentido, dois pontos merecem certo destaque. Em primeiro lugar, tratar da corporalidade não significa encerrar suas possibilidades durante a aula de Educação Física. O que coloco em xeque é uma prática pedagógica que, despercebidamente, deixa escapar por entre os dedos as possibilidades de trato com a corporalidade que se apresenta. Outro ponto diz respeito à restrição deste trato com a corporalidade somente a Educação Física na escola. Como já alertei anteriormente, a corporalidade ganha valor justamente por estar presente em todos os tempos e espaços escolares, isto sem contar, é óbvio, com a sua presença imanente na história do indivíduo. Sendo assim, minha posição segue o desejo apontado por Souza Júnior (1999, p. 153):

Queremos unir-nos às reflexões que almejam construir uma Educação Física que não seja nem mais nem menos no conjunto dos componentes curriculares, mas, sim, que seja um componente curricular imprescindível a favorecer, numa função que lhe é específica, a formação humana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para que os argumentos que desenvolvi em relação ao ensino de Educação Física escolar possam ser levados em consideração é preciso que exista um entendimento de que os professores (me incluo aqui nesta necessidade como professor, visto que este trabalho foi a última etapa da minha graduação) carecem de repensar constantemente sobre sua prática pedagógica. Por um lado, devido aos novos desafios que surgem a cada dia na práxis do professor, mesmo daquele que é consciente das mazelas da sociedade e busca enfrentá-las. Por outro, devido à necessidade de reconhecer que o formato do ensino utilizado atualmente, por muitas vezes, não consegue abarcar uma crítica à realidade cotidiana. Contudo, mesmo diante da minha pretensão de propor possibilidades de formação humana através do ensino da Educação Física escolar, não podemos esquecer que em primeiro lugar é preciso que as diferentes pessoas envolvidas na educação escolar tomem consciência de que não estamos mantendo relações efetivamente humanas.

No que diz respeito às possibilidades de formação humana, mesmo que este entendimento seja notório, é fundamental demarcar que a Educação Física escolar não as encerra, bem como as demais disciplinas escolares também não as cessam, e ainda, a própria escola não as põe fim. Portanto, a educação escolar e, consequentemente, a Educação Física escolar são apenas possibilidades de formação humana. Por fim, volto a frisar que as possibilidades de formação humana constituem um projeto, no entanto, não existe qualquer certeza de que sua efetivação leve a cabo seus anseios. De qualquer forma, a magnitude da formação humana esta contida na possibilidade histórica de romper com uma pseudoformação que tem caracterizado as relações humanas pela barbárie.

Tenho em mente que as possibilidades rumo à formação humana venham a surgir da auto-reflexão crítica que se possa fazer diante aos problemas sociais. Nesta direção, o conhecimento é, sem dúvida, nosso maior aliado. Entretanto, o que chamo atenção é para a necessidade de identificar o que não é condizente para as relações humanas, quais os conhecimentos e comportamentos que precisam ser problematizados, enfim, o que degrada o ser humano. Ou seja, acredito que é na negatividade que podemos construir a nossa crítica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a, p. 19-52.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Notas e esboços: interesse pelo corpo. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b, p. 215-220.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, nº 56, dez., p. 388-411, 1996.
- ALVIN, Cássia Helena Ferreira; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Uma experiência de construção do currículo escolar para a educação física: das amarras da tradição à tentativa de reorientação. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. (org) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 195-209.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação, psicanálise e sociedade: possibilidades de uma relação crítica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 25, nº 1, p. 107-116, 1999.
- BEREOFF, Paulo Sérgio. **Experiência formativa e educação física**. São Paulo: UNISA, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- EAGLETON, Terry. Cultura e natureza. In: _____. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005, p. 127-158.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GINZBURG, Carlo. Mito: distância e mentira. In: _____. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001, p. 42-84.
- KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 83, ago., p. 459-476, 2003.

MARCUSE, Herbert. A paralisia da crítica: sociedade sem oposição. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zagar Editores, 1968, p. 13-20.

SOUZA JÚNIOR, Marcelino. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular...? ... isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Existe espaço para o ensino da educação física na escola básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, nº 2, jun./jul., p. 1-23, 1998.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Educação física escolar: formação ou pseudoformação? **Educar em Revista**, Curitiba, nº 16, p. 11-26, 2000.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Acerca da problemática da educação física: um diálogo com a produção teórica de Theodor W. Adorno. **Discorpo**, São Paulo, nº 10, p. 11-32, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. (orgs) **A educação física no Brasil e Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003, p.155-177.

VAZ, Alexandre Fernandez. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado; SAYÃO, Deborah Thomé. (orgs) **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: EDUFSC/INEP, 2002, vol. 1, p. 85-107.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, ago., p. 9-18, 2001.

